

Schneider, Christoph; Bodensohn, Rainer
**Die "neuen" Lehramtsstudierenden im Studiengang BA/MA
Bildungswissenschaften, Einsichten in deren Charakteristika und Vergleiche
mit Studierenden der "alten" Lehramtsstudiengänge**

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3 (2010) 2, S. 128-157



Quellenangabe/ Reference:

Schneider, Christoph; Bodensohn, Rainer: Die "neuen" Lehramtsstudierenden im Studiengang BA/MA Bildungswissenschaften, Einsichten in deren Charakteristika und Vergleiche mit Studierenden der "alten" Lehramtsstudiengänge - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3 (2010) 2, S. 128-157 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147101 - DOI: 10.25656/01:14710

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147101>

<https://doi.org/10.25656/01:14710>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2010

Inhalt

Editorial	125
Originalarbeiten	
Schneider, C. & Bodensohn, R.: Die „neuen“ Lehramtsstudierenden im Studiengang BA/MA Bildungswissenschaften, Einsichten in deren Charakteristika und Vergleiche mit Studierenden der „alten“ Lehramtsstudiengänge	128
Bach, A., Brodhäcker, S. & Arnold, K.-H.: Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in Schulpraktika: Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse	158
Seifert, A. & Schaper, N.: Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung	179
Smit, R. & Larcher, S.: Unterrichtsvideografie als Entwicklungsgrundlage für ein Kompetenzmodell „Unterrichtskompetenz“	199
Nicodemus, D., Jäger, R. S. & Bodensohn, R.: Effekte von Fort- und Weiterbildung in Mathematik: Dem Phänomen des Autobahnkreuzes auf der Spur!	217
Impressum	234

Contents

Articles

- Schneider, C. & Bodensohn, R.:
Students pursuing 'Bachelor of Education': Student characteristics
in comparison to teacher studies before BA/MA 128
- Bach, A., Brodhäcker, S. & Arnold, K.-H.:
Student teachers' development of competence in General Didactics:
Assessing competencies to plan, deliver and analyze lessons in
internships 158
- Seifert, A. & Schaper, N.:
Development and psychometrical testing of an instrument for the use of
measuring pedagogical competence in university teacher education 179
- Smit, R. & Larcher, S.:
Video analysis as a tool for constructing a competence model of
teaching competency 199
- Nicodemus, D., Jäger, R. S. & Bodensohn, R.:
Effects of professional development activities in Mathematics 217

Originalarbeiten

Christoph Schneider und Rainer Bodensohn

Die „neuen“ Lehramtsstudierenden im Studiengang BA/MA Bildungswissenschaften, Einsichten in deren Charakteristika und Vergleiche mit Studierenden der „alten“ Lehramtsstudiengänge

Zusammenfassung: Angesichts des in Deutschland bestehenden Lehrermangels besitzt das Lehramtsstudium ungebrochen eine hohe Attraktivität für Studieneinsteiger. Das hat sich auch nach der Umstellung der Studiengänge auf BA/MA nicht verändert. Am Universitätsstandort Landau gibt es seit 2000 eine flächendeckende Evaluation der Praxisphasen der universitären Lehramtsausbildung. Dazu zählt ab 2005 eine Befragung beim Eintritt in das Studium, die soziodemographische Merkmale, Motive zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums, selbst zugeschriebene Stärken und Kompetenzen sowie einige Persönlichkeitsmerkmale umfasst. In dieser Studie werden die Ausprägungen dieser zu Studienbeginn erhobenen Merkmale für die letzten sechs Kohorten der Studierenden der „alten“ Studiengänge vor der Reform ($N_{ALT} = 2801$) und die ersten sechs der „neuen“ Studiengänge ($N_{BAE} = 2591$) berichtet. Auch werden innerhalb der Studierenden in den „neuen“ Studiengängen Untergruppen von Studierenden, die verschiedene Schulformen anstreben, vergleichend betrachtet. Die Befragung zeigt, dass sich nur wenige markante Unterschiede zwischen den Studierenden in den „alten“ und den „neuen“ Studiengängen ausmachen lassen. Auch zeigen sich keine Auffälligkeiten bezüglich der Selbsteinschätzungen. Bedenklich stimmt allerdings, dass die Abiturnote der Studieneinsteiger im Mittel leicht unterdurchschnittlich ist und dass in den „neuen“ Studiengängen nur wenige Studierenden künftig in der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I unterrichten möchten. Der Nutzen dieser Inventarisierung des Studierendenkollektivs liegt weiterhin im Bezug der erhobenen Merkmale in längsschnittlichen Designs auf spätere Studienleistungen und im Abgleich der Daten mit Anforderungsprofilen, wie auch in der Qualitätssicherung von Standards im Lehramtsstudium.

Schlagwörter: Kompetenzen – Lehrerbildung – Persönlichkeitsmerkmale – Studienanfänger – Studierendenbefragung

Students pursuing ‘Bachelor of Education’: Student characteristics in comparison to teacher studies before BA/MA

Summary: In Germany, a lack of qualified school teachers continues to attract a great number of university freshmen to pursue teaching certification. This remains unchanged since implementing the BA/MA-model in teacher-studies in 2007. Since the year 2000, all students pursuing teaching certification at Landau University are continuously evaluated with respect to their behaviour in school settings during compulsory practical phases. This evaluation includes since 2005 a detailed survey at the beginning of the studies including socio-demographic characteristics, motives to pursue teaching certification, self-attributed strongholds and competencies, as well as some personality measures. In this study, comparisons are made between the last six student cohorts before ($N_{OLD} = 2801$) and the first six cohorts after ($N_{BAE} = 2591$) the reform. Subject of these comparisons are the measures obtained at the beginning of the studies. Furthermore, subgroups of students aiming at teaching in different school types are compared within the BAE population. Our findings yield few relevant differences between the ‘old’ and the BAE population. Students’ self-reports are also largely inconspicuous. The overall poor school performance of the university freshmen is, however, an alarming finding. In Germany,

secondary education of the 5th to 10th grade is segmented into a more academic and a more basic school type. Of remark, only a small portion of university freshmen is aiming at teaching in the basic type. This will probably deteriorate the already problematic lack of qualified teachers specifically in this school type within the next years. The benefit of this inventory of student characteristics extends to the use of the assessed variables in predicting later teacher performance in longitudinal study designs as well as in comparing the data with profiles of requirements specific to the teacher profession, and the quality control by evaluating standards during the studies.

Key words: competencies – personality measures – student's survey – teacher education – university freshmen

1. Einleitung und Fragestellung

Lernende dort abzuholen, wo sie sich verorten bzw. verortet werden, wird spätestens seit Comenius' 1657 erschienener *Didacta Magna* als ehernes didaktisches Prinzip angesehen. Orientierung an den Lernenden beinhaltet dabei für Erstsemester die Betrachtung des *a priori*¹ universitärer Ausbildung im Sinne soziodemographischer Merkmale, Motive, Selbsteinschätzungen und Persönlichkeitsmerkmale sowie die angemessene Begleitung Studierender in deren individueller Entwicklung und im Selbststudium. Bei der Studienreform der Lehrerbildung scheint das kein Thema gewesen zu sein. Zwar wurden Organisationsstrukturen aus dem angelsächsischen Sprachraum transferiert, die aufwändige innere Verfassung des Führens und Tutorings Studierender wurde jedoch nicht bzw. nur dort mitbedacht, wo sie bereits bestand. Umso dringlicher wurde es, in den Universitäten Evaluations- und Beratungskulturen zu generieren, die sich am Lernen und der Entwicklung Studierender orientieren.

Die Betrachtung der Studierenden in zentralen Aspekten wurde an der Universität in Landau in Verbindung mit Evaluationen der Praxisphasen in Form einer Eingangsbefragung *aller* am Standort Studierenden im ersten Semester seit 2004/2005 im Projekt REBHOLZ (Report beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich des Lehrerbildungszentrums, Bodensohn & Schneider, 2006) systematisch betrieben. In einer ersten Bilanz der Studierenden „Alter Studiengänge“ (Bodensohn, Schneider & Jäger, 2008) erfolgte eine Analyse, die in einen neuen Projektschritt KOSTA (Kompetenz- und Standardorientierung) integriert wurde. Seither sind sechs Semester vergangen und es ist möglich, sowohl ausgewählte *a priori* der „neuen“ Studierenden im „Bachelor of Education“ (in der Folge als „BAE-Studierende“ bezeichnet) sichtbar zu machen, als auch, wo dies aufgrund der Datenlage möglich und fruchtbar ist, mit den letzten Durchgängen der traditionellen Lehramtsstudiengänge (in der Folge als „Studierende nach dem ,alten Modell“ bezeichnet) zu vergleichen.

¹ Der Ausdruck *a priori* (lat. für „vom Früheren her“) wird alltagssprachlich und in verschiedenen fachsprachlichen Kontexten zur Bezeichnung von Bedingungen, die anderem vorausliegen, verwendet.

Das zentrale Anliegen dieses Beitrags ist damit zum einen die möglichst umfassende, sich auf verschiedene Gruppen von Merkmalen erstreckende Beschreibung der Klientel von Studierenden, die sich *nach* der Umsetzung der Bologna-Reform für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums entscheidet. Innerhalb dieser Gruppe von Studierenden kann zudem geprüft werden, ob und in welchem Ausmaß sich die einzelnen Merkmale zwischen den Untergruppen von Studierenden, die verschiedene Schulformen als späteren Arbeitsort anstreben (Grundschule, Sekundarstufe I, Förderschule, Gymnasium und noch Unentschiedene), unterscheiden.

Zum anderen wird untersucht, ob und in welchem Ausmaß sich diese Klientel von derjenigen unterscheidet, die *vor* der Reform der Lehrerbildung ein solches Studium aufgenommen hat. Mithin geht es um die Frage, ob die (Außen-)Wahrnehmung, die junge Menschen im Lebensabschnitt von Studien- und damit Berufsentscheidung zum Lehramtsstudium gewinnen, Einfluss auf eben diese Entscheidungen hat, indem sie eine veränderte Klientel anspricht.

Im Gesamtkonzept der am Standort Landau betriebenen Beforschung und Begleitung der Lehramtsstudiengänge wird der an dieser Stelle nur deskriptiv beschreibbare bzw. zwischen Untergruppen vergleichbare Status Quo der Studienanfänger weiterhin in Längsschnitten dazu herangezogen, Kompetenzentwicklung im Studium, Studien- und Berufserfolg zu prädictieren. Erste Ergebnisse in dieser Forschungslinie sind frühestens dann zu erwarten, wenn die ersten Kohorten der hier beschriebenen BAE-Studienbeginner ihr Lehramtsstudium mit dem Master of Education abschließen. Auch können dann Vergleiche zwischen Gruppen von Studierenden, die – aus verschiedenen Gründen – ihr Studium mit dem Bachelor beenden und solchen, die das Masterstudium (erfolgreich) absolvieren, angestellt werden. Hierbei kann geprüft werden, ob die zu Studienbeginn erhobenen Merkmale auch einen Beitrag zur Vorhersage von Studienabbrüchen leisten können.

2. Methoden

2.1 Anlage der Studie und Datenerhebung

Die vorliegende Auswertung der Eingangsbefragungen Studierender steht im Rahmen der Längs- und Querschnittsstudie KOSTA[®]. Diese geht an den Schnittstellen zur Schulpraxis nach dem 4., 6. und, je nach Lehramt, 7. bis 9. Semester der Frage nach, inwieweit die Standards der Lehrerbildung der KMK (2004) in der Lehrerbildung in Landau und in der Schulpraxis implementiert werden. Zu jeder Kompetenzfacette werden die Studierenden nach der Häufigkeit der Kompetenzanwendung, der eingeschätzten Relevanz der Kompetenzen sowie der Vor-

bereitung auf die Kompetenzausübung durch die Universität befragt². Die bis heute vorliegenden Projektergebnisse zeigen, dass die Frage nach der Umsetzung Curricularer Standards nicht pauschal, sondern nur nach Perspektiven und Standardbereichen beantwortet werden kann und dass sich multiperspektivische Betrachtungen des Lehramtsausbildungsfeldes durchaus lohnen. Mit KOSTA[®] verbunden (vergleichbar mit den Projekten VERBAL³ und REBHOLZ⁴) sind umfangreiche Dienstleistungen in der Form dreifacher Rückmeldung an unterschiedliche Adressaten:

1. Individuelle Rückmeldung an die Studierenden mit Erklärungen und Hinweisen zum Selbststudium,
2. Generierung von Steuerungswissen für die bildungswissenschaftlichen Fächer / Fachbereiche,
3. Befassung mit den Standards in wissenschaftlichen Auswertungen / Publikationen.

Damit geeignete Prädiktoren für Studienerfolg gewonnen werden können, wird unmittelbar nach Studienbeginn eine Eingangsbefragung aller Studienanfänger durchgeführt. Mit soziodemographischen Daten und den Informationen zu Motiven, selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen, sowie Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz wird eine Inventarisierung der Bedingungen der Studierenden in Bezug auf Längsschnitt- und Steuerungswissen vorgenommen. Ferner werden die Persönlichkeitsmerkmale *Handlungskontrolle* (Kuhl, 1983), *Kontaktbereitschaft*, *Stabilität und Selbstkontrolle* (Brandstätter & Mayr, 1994) sowie *Allgemeine Selbstwirksamkeit* (Schwarzer & Jerusalem, 1999) erhoben, um den Blick auf die Studienanfänger abzurunden. Für die Gruppe der „letzten“ sechs Semester der Studierenden nach dem „alten Modell“ in Landau, wurde bereits eine detaillierte Zwischenbilanz gezogen (Bodensohn, Schneider & Jäger, 2008). Es ging dabei vornehmlich um die Frage nach der spezifischen Eignung für den Lehrerberuf. Die Auswertung wurde differenziert nach Geschlecht und Altersgruppen vorgenommen.

Vergleiche zwischen der Gruppe der „ersten“ sechs Semester nach der Studienreform (den Studierenden im „Bachelor of Education“ – BAE), und den Studierenden nach dem „alten Modell“ können an den Stellen vorgenommen werden, an denen in den Befragungen identische Variablen erhoben wurden. Auf eine Differenzierung nach Geschlecht und Altersgruppen innerhalb der Gruppe der BAE-Studierenden wird in dieser Arbeit aus Platzgründen verzichtet, wohl aber werden

² Ausführlichere Informationen (und die Befragungsinstrumente) zum Projekt finden Sie in:
<http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/KOSTA.htm>

³ <http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/verbal.htm>

⁴ <http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/rebholz.htm>

die Untergruppen, die verschiedene Schulformen als späteren Einsatzort anstreben, vergleichend betrachtet.

Die aktuelle Auswertung der Eingangsbefragungen bezieht sich auf die ersten sechs Kohorten von Studienanfängern im neuen Studiengang BAE. Hier wurden, beginnend mit dem Wintersemester 2007/2008, bislang insgesamt $N_{BAE} = 2\,591$ Studierende befragt, die sich nach der Studienreform in Rheinland-Pfalz am Standort Landau zum 1. Fachsemester eingeschrieben haben. Es handelt sich um Vollerhebungen mit Verpflichtung zur Teilnahme, die mit diesem Verfahren erreichte Rücklaufquote beträgt ca. 95 %. Die einzelnen Kohorten sind in der Anzahl recht ausgeglichen.

Wo dies aufgrund der Datenlage möglich ist, werden die BAE-Studierenden mit den „letzten“ sechs Kohorten der Lehramtsstudiengänge nach dem „alten Modell“ von insgesamt $N_{ALT} = 2\,807$ Studierenden verglichen. Diese hatten sich im Zeitraum vom Wintersemester 2004/05 bis zum Sommersemester 2007 zum ersten Fachsemester an der Universität in Landau eingeschrieben. Eine genauere Aufschlüsselung der Charakteristika der Stichprobe sowie der Geschlechts- und Altersverteilungen in den beiden Gruppen der Studierenden sowie der Anteile der angestrebten Schulformen unter den BAE-Studierenden findet sich in späteren Abschnitten dieses Beitrags im Rahmen der Darstellung der Untersuchungsergebnisse.

Die in den Abschnitten 2.2 und 2.3 beschriebenen Variablengruppen wurden auch bei den Studierenden nach dem „alten Modell“ erhoben. Bei diesen Variablengruppen sind somit, über die deskriptive Beschreibung des Untersuchungskollektivs hinausgehend, auch Vergleiche zwischen den Gruppen der Lehramtsstudierenden nach dem „alten Modell“ und den im Studiengang „Bachelor of Education (BAE)“ eingeschriebenen Studierenden möglich. Die Ergebnisse zu den in Tabelle 1 darüber hinaus beschriebenen Persönlichkeitsvariablen beziehen sich nur auf die Gruppe der BAE-Studierenden.

2.2 Erhobene soziodemografische und infrastrukturelle Variablen

Im ersten Abschnitt werden neben Alter, Geschlecht, Abiturnote, angestrebter Schulform, monatlich frei zur Verfügung stehenden Geldbetrag und Entfernung des Wohnorts vom Studienort folgende mit „ja“ oder „nein“ zu beantwortende Variablen erhoben:

- Erwerb des Abiturs auf dem zweiten Bildungsweg
- Studienbeginn sofort nach Abitur
- Ableistung eines sozialen Jahres nach dem Abitur
- Ableistung des Wehrdienstes nach dem Abitur
- Ableistung des Zivildienstes nach dem Abitur
- Unternehmung einer langen Reise nach dem Abitur

- Aufnahme eines anderen Studiums vor dem Lehramtsstudium
- Abschluss einer Berufsausbildung vor dem Lehramtsstudium

Darüber hinaus werden mit „ja“ oder „nein“ zu beantwortende Fragen zu EDV-bezogenen Kompetenzen (Beherrschung von Textprogramm, Tabellenkalkulationsprogramm, E-Mail-Versand, Internetrecherche, Präsentationsprogramm, Statistikprogramm und Literaturdatenbank) gestellt. Die mit „ja“ beantworteten Elemente werden zu einem Summenscore für *Computer Literacy* aufsummiert (möglicher Range 0 – 7).

Angesichts der typischen Lebenssituation der Studienanfänger kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese bereits einschlägige Berufserfahrungen mitbringen, die für den angestrebten Lehrerberuf unmittelbar relevant sind. Um dennoch zumindest *mittelbar berufsrelevante Vorerfahrungen* abschätzen zu können, werden die Studierenden befragt, wie oft sie bereits für Gruppen von Jugendlichen Freizeitaktivitäten (als Beispiele werden „Buch vorlesen“ und „Ausflug unternehmen“ genannt) und wie oft sie bereits einzelne Kinder und Jugendliche oder Gruppen über einen Zeitraum von mindestens zwei Wochen trainiert oder unterrichtet haben (als Beispiele werden „Nachhilfe“, „Chorleitung“, „Malkurs“ oder „Jugendfreizeit“ genannt). Beide Aspekte der Vorerfahrung werden mit vierfach abgestuften Ratings („sehr oft“ – „eher oft“ – „eher selten“ – „nie“) erhoben. Zusätzlich schätzen die Studierenden für beide Aspekte ein, ob sie ihrer Einschätzung nach bei diesen Aktivitäten erfolgreich waren und ob diese ihnen Freude bereitet haben (jeweils vierfach gestufte Ratings „trifft voll zu“ – „trifft eher zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „trifft gar nicht zu“).

2.3 Selbstauskünfte der Studierenden

Zusätzlich zu den soziodemografischen Angaben werden umfangreiche Selbstauskünfte erhoben. Diese Selbstauskünfte beziehen sich auf die Motivation zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums, Stärken und Schwächen in der Selbstwahrnehmung, Häufigkeit der Anwendung sozialer und methodischer Kompetenzen in beruflichen Settings, persönliche Werthaltungen sowie eine Reihe psychologischer Merkmale wie Aspekte der Handlungskontrolle, zeitüberdauernde Persönlichkeitseigenschaften und Selbstwirksamkeitserwartung. Diese Merkmale sind im Überblick in Tabelle 1 dargestellt. In den Studien am Standort Landau dient die Erhebung dieser Merkmale nicht nur der in diesem Beitrag dargestellten Inventarisierung der Studierenden, sondern darüber hinaus auch in Längsschnittstudien zur Überprüfung der Frage, ob und in welchem Umfang diese Merkmale eine Prädiktion späteren Studien- und Berufserfolgs ermöglichen.

Tabelle 1: Selbstauskünfte der Studierenden im Überblick

Inhaltsbereich	Theoretischer Rahmen	Erhobene Merkmale / Skalen	Frage- und Itemformat	Skalenerwicklung / Bemerkungen	Literaturhinweise
Motive zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums	Explorative Befragung der Studienbeginner bezüglich der Motivationslage	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrgenommene Komplexität des Studiums - Umgang mit Kindern und Jugendlichen - Günstige Rahmenbedingungen des Lehrberufs 	Welche sind Ihre Motive, ein Lehramtsstudium aufzunehmen? Vierfach gestufte Ratings: „sehr stark“, „stark“, „weniger stark“, „gar nicht“	Faktorenanalyse von ursprünglich elf Motivationsitems, 3-Faktoren-Lösung unter Ausschluss dreier uneindeutig ladender Items	Jäger & Behrens (1994) Bodensohn, Schneider & Jäger, (2008)
Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen	Explorative Befragung der Studienbeginner bezüglich Selbst einschätzungen	<ul style="list-style-type: none"> - Beharrlichkeit - Verbale Fähigkeiten - Führungsfähigkeit - Kooperationsfähigkeit 	Was können Sie gut, was können Sie weniger gut? Vierfach gestufte Ratings: „gut“, „eher gut“, „weniger gut“, „gar nicht“	Faktorenanalyse von ursprünglich 20 Items, 3-Faktoren-Lösung unter Ausschluss von sechs uneindeutig ladenden Items	Bodensohn, Schneider & Jäger, (2008)
Sozialkompetenzen	Berufliche Handlungs-kompetenzen; Spektrum der allgemein für erfolgreiches professionelles Handeln relevanten Verhaltensweisen	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstständigkeit - Verantwortungsbereitschaft - Kooperationsfähigkeit - Konfliktfähigkeit - Führungsfähigkeit - Situationsgerechtes Auftreten 	Wie oft zeigen Sie das entsprechende Verhalten typischerweise in Arbeits- oder Lernsituationen? Sechsfach gestufte Ratings: „sehr oft“, „oft“, „manchmal“, „selten“, „sehr selten“, „nie“	Skalen des Beurteilungsbogens smk; Konsistenzen (Cronbachs α) zwischen .75 und .80; Interkorrelationen der Skalen zwischen .47 und .72	Frey & Balzer (2003) Frey (2006)
Methodenkompetenzen		<ul style="list-style-type: none"> - Analysefähigkeit - Flexibilität - Zielorientiertes Handeln - Arbeitstechniken - Reflexivität 		Skalen des Beurteilungsbogens smk; Konsistenzen (Cronbachs α) zwischen .72 und .82; Interkorrelationen der Skalen zwischen .56 und .76	

Fortsetzung Tabelle 1

Inhaltsbereich	Theoretischer Rahmen	Ethobene Merkmale / Skalen	Frage typ und Itemformat	Skalenerwicklung / Bemerkungen	Literaturhinweise
Personale Kompetenzen		<ul style="list-style-type: none"> - Hilfsbereitschaft und Einfühlbarkeit - Gelassenheit und Geduld - Pflichtbewusstsein - Freiheitsliebe - Erfolgsorientierung - Neugierde 	<p><i>Es ist mir ...</i></p> <p>Sechsfach gestufte Ratings: „... besonders wichtig“, „... wichtig“, „... eher wichtig“, „... eher unwichtig“, „... unwichtig“, „... besonders unwichtig“</p>	<p>Personale Kompetenzen werden auch als „Verhaltungen“ oder „Tugenden“ bezeichnet; hier Beschränkung auf eine Auswahl von Merkmalen; Konsistenzen (Cronbach's α) zwischen .72 und .89; Interkorrelationen der Skalen zwischen .44 und .62</p>	Frey (2008)
Handlungs- kontrolle	Handlungs- vs. Lageorientierung; Fokussieren Personen auf die Lage, in der sie sich befinden oder steht das Handeln im Vordergrund?	Handlungsorientierung ... <ul style="list-style-type: none"> - ... nach Misserfolg - ... bei der Tätigkeitsausführung - ... prospektiv 	Situationsbeschreibungen, jeweils eine Handlungs- alternative in lageorientierter bzw. handlungsorientierter Richtung	<p>Fragebogen HAKEMP 90; Konsistenzen (Cronbach's α) zwischen .70 und .82; Verrechnung der drei Teilaspekte zu einem Gesamtscore nicht zweckmäßig</p>	Kuhl (n. d.: 1983) Kuhl & Wassilew (1985) Kuhl & Kazén (2003)
Persönlichkeits- merkmale	<p><i>Personality traits</i> im Sinne der</p> <p>faktorenanalytischen Persönlichkeitspsychologie (weitgehend zeitstabile Eigenschaften)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kontaktbereitschaft - Stabilität - Selbstkontrolle 	<p>Paare gegensätzlicher Adjektive; individuelle Einordnung anhand neunfach abgestufter Ratings</p>	<p><i>LPA (Lehrer-Persönlichkeits- Adjektivskalen)</i>: online verfügbar unter http://www.cotg.de (Konsistenzen (Cronbach's α) zwischen .54 und .65; Entwicklung in der Tradition des Cattell'schen Ansatzes; inhaltliche Nähe zu den Big-Five-Merkmalen Extraversion, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit; prädiktiver Wert im Hinblick auf Berufserfolg)</p>	Brandstätter & Mayr (1994) Mayr & Mayrhofer (1994) Costa & McCrae (1992) Ostendorf (1991) Borkenau & Ostendorf (1993) Schneewind, Schroder & Cattell (1983)
Selbstwirk- samkeit	Selbstwirksamkeits- erwartung; <i>self efficacy</i>	- Merkmal Selbstwirksamkeits- erwartung	Aussagen, zu denen Stellung zu nehmen ist. Vierfach gestufte Ratings: „stimmt genau“, „stimmt eher“, „stimmt kaum“, „stimmt nicht“	<p>Skala <i>Allgemeine Selbst- wirksamkeitserwartung</i>; Konsistenz (Cronbach's α): .86</p>	Schwarzer & Jerusalem (1999) Bandura (1977)

2.4 In der Ergebnisdarstellung verwendete Maße der Effektstärke

An den Stellen der sich anschließenden Ergebnisdarstellung, an denen Gruppenvergleiche vorgenommen werden, wird eine Testung auf statistische Signifikanz mit den adäquaten Verfahren (Chi²-Test auf Abhängigkeiten in Kontingenztafeln, Vergleich zweier Mittelwerte mit paarigem t-Test, Vergleich mehrerer Mittelwerte mit einfaktorieller Varianzanalyse) vorgenommen. Um jedoch vor dem Hintergrund der großen Stichprobe die praktische Relevanz dieser statistischen Signifikanzen einschätzen zu können, werden zusätzlich die folgenden Effektstärkenmaße berichtet:

- Bei der Betrachtung kategorial vorliegender Merkmale in Kontingenztafeln wird das Maß W berechnet (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 568). Ist $W > .1$, so deutet dies auf einen „kleinen“ Effekt hin, bei $W > .3$ ist der Effekt als „mittelgroß“ und bei $W > .5$ als „groß“ zu bezeichnen.
- Beim Vergleich zweier Mittelwerte wird Cohens d berechnet (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 568). Dabei wird für die eingehende Streuung eine Wichtungsformel verwendet (vgl. Hunter, Schmidt & Jackson, 1982, S. 98). Cohens d gilt ab .2 als „klein“, ab .5 als „mittelgroß“ und ab .8 als „groß“.
- Als Effektmaß für den Vergleich von drei oder mehr Mittelwerten wird das auf die Population korrigierte Maß ω^2 herangezogen (vgl. Becker, 1999). Der Einteilung von Cohen (1988) folgend, ist ω^2 ab .01 als „klein“, ab .06 als „mittelgroß“ und ab .14 als „groß“ anzusehen.

3. Ergebnisse

In der Folge werden zur Beschreibung der Kollektive der Studierenden alter Lehramtsstudiengänge und des Studiengangs Bachelor of Education Parameter bezüglich der Variablen *Soziodemografische Merkmale einschließlich der berufsrelevanten Vorerfahrungen, Motive für die Studienwahl, Stärken und Schwächen, Sozial-, Methoden und Personale Kompetenzen, Handlungskontrolle nach Misserfolg, bei der Ausübung einer Tätigkeit und prospektiv*, berichtet. Innerhalb jedes Variablenbereichs werden, neben einer Gesamtschau, auch nach den unterschiedlich angestrebten Schulformen getrennte Analysen mit statistischen Vergleichen zwischen den Gruppen vorgenommen. Für diejenigen Variablen, die schon an älteren Kohorten (vor Einführung des Bachelor-Studiengangs) in gleicher Weise erhoben wurden, werden zusätzlich vergleichende Betrachtungen der Studierenden in den verschiedenen Studienmodellen angestellt.

3.1 Soziodemografische Merkmale

Insgesamt nahmen $N_{BAE} = 2260$ Studierende im ersten Semester des Studiengangs Bachelor of Education (BAE) seit dem Frühjahr 2008 an der Befragung teil, darunter 1673 (74.0 %) Frauen und 587 (26.0 %) Männer (die an der Gesamtzahl bzw. an 100 % fehlenden Personen machten keine Angabe; dies gilt

auch für alle folgenden Analysen). Das mittlere **Alter** lag bei 21.1 Jahren (Standardabweichung 3.4 Jahre, Minimum 17 Jahre, unteres Quartil 19 Jahre, Median 20 Jahre, oberes Quartil 21 Jahre, Maximum 47 Jahre). Im Interesse der Übersichtlichkeit wurden zudem Altersklassen gebildet. Der Altersklasse „bis 20 Jahre“ gehört mit 62.23 % der Großteil der Studierenden an. Auf die Altersklasse „21 bis 25 Jahre“ entfallen 29.5 % der Studierenden, der Rest (8.18 %) ist „26 Jahre und älter“ bzw. machte keine Altersangabe (.09 %).

Bis einschließlich Herbst 2007 hatten am Standort Landau $N_{ALT} = 2801$ Studierende im ersten Semester der damaligen Lehramtsstudiengänge nach dem „alten Modell“ an der Studieneingangsbefragung teilgenommen, darunter 24.2 % Männer. Detaillierte Ergebnisse zu dieser Gruppe, einschließlich der vergleichenden Betrachtung von Geschlechtern und Altersgruppen, finden sich bei Bodensohn, Schneider und Jäger (2008). Die Ergebnisse der Befragung dieser Gruppe sollen in diesem Beitrag nur insofern berichtet werden, als es dem Vergleich zwischen „alten“ Studierenden und den „neuen“ BAE-Studierenden dienlich ist.

Vergleicht man die Altersstruktur der BAE-Studierenden und der Studierenden nach dem „alten Modell“, so zeigt sich, dass insbesondere die jüngere Altersgruppe „bis 20 Jahre“ bei den Studierenden nach dem „alten Modell“ deutlich schwächer vertreten war (49.3 %). Höher als bei den BAE-Studierenden sind im „alten Modell“ dementsprechend die Altersgruppen „21 bis 25 Jahre“ (36.5 %) und „26 Jahre und älter“ (14.1 %) vertreten. Dieser Unterschied ist auch statistisch und praktisch – wenn auch mit „kleinem“ Effekt – bedeutsam ($\chi^2(2, N = 5058) = 94.88, p < .000, W = .14$). Auch wenn die ungruppierten Altersangaben der Studierenden nach dem „alten Modell“ (Altersmittel bei 22.1 Jahren, Standardabweichung 4.5 Jahre, Minimum 18 Jahre, unteres Quartil 20 Jahre, Median 21 Jahre, oberes Quartil 23 Jahre, Maximum 48 Jahre) mit denen der Bachelor-Studierenden verglichen werden, zeigt sich ein signifikanter Unterschied ($t(5056) = 9.19, p < .000, d = .26$). Zudem weist der zugehörige Levene-Test die Altersstreuungen der Gruppen als unterschiedlich aus ($F(1, 5058) = 113.7, p < .001$). Unterschiede bezüglich der Geschlechterverteilung finden sich dagegen nicht.

Die **Abiturnote** der BAE-Studierenden liegt im Mittel bei einem Wert von 2.7 mit einer Standardabweichung von .52. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass in die Berechnung nur 1 472 gültige Angaben eingehen, da die Abiturnote nur in den letzten vier der insgesamt sechs Kohorten BAE-Studierender erhoben wurde. Vergleicht man die Gruppen der von den BAE-Studierenden angestrebten Schulformen bezüglich der Abiturnoten, so zeigen sich markante Unterschiede (Grundschule: $2.79 \pm .51$; Sekundarstufe I: $2.87 \pm .51$; Förderschule: $2.68 \pm .48$; Gymnasium: $2.61 \pm .54$; noch unentschieden: $2.61 \pm .52$), die auch – bei „kleinem“ Effekt – statistische Signifikanz erreichen ($F(4, 1460) = 10.01, p < .001, \omega^2 = .03$).

Für die BAE-Studierenden ist eine a-Priori-Festlegung auf eine spezielle **Schulform** nicht vorgesehen, vielmehr können die Studierenden im Lauf des Studiums, abhängig von der Fachwahl, spätestens zum fünften Semester Schwerpunkte wählen, die die Entscheidung für eine bestimmte Schulform implizieren. Im Eingangsfragebogen wird erhoben, in welcher Schulform die Studierenden beabsichtigen, später zu arbeiten. Um die Schulstrukturreform des Landes Rheinland-Pfalz (dieses ist „Hauptabnehmer“ der am Standort Landau Studierenden), die als zentrales Element beginnend seit dem Schuljahr 2009/10 die Zusammenlegung von Hauptschule und Realschule zur neuen Schulform „Realschule Plus“ vorsieht, nachträglich zu modellieren, wurden die erhobenen Daten umgruppiert, indem die Antwortkategorien „Hauptschule“, „Realschule“ und „Integrierte Schulform Sek I“ zu einer Oberkategorie „Sekundarstufe I“ zusammengefasst wurde. Zudem wurde die zahlenmäßig unbedeutende Kategorie „nicht in der Schule“ der Kategorie „unentschieden“ zugerechnet. Die Verteilung der Absichten der BAE-Studienbeginner bezüglich der späteren Schulform geht aus Abbildung 1 hervor.

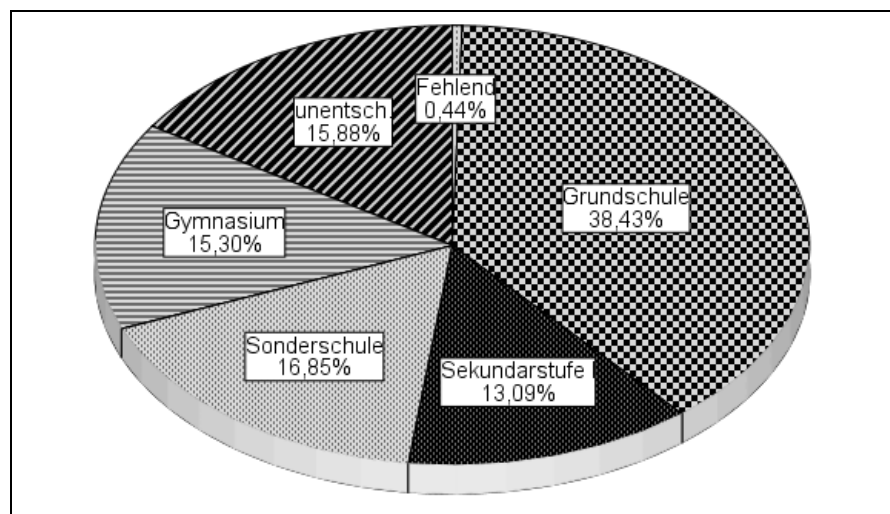


Abbildung 1: Angestrebte spätere Schulform der BAE-Studienbeginner

Die Angaben der Studierenden nach dem „alten Modell“ bezüglich des angestrebten Lehramts sind mit den Absichten bezüglich des späteren Einsatzortes der BAE-Studierenden nicht vergleichbar: zum einen stellte im „alten Modell“ bereits die Einschreibung in einen bestimmten Lehramtsstudiengang eine nur mit recht hohem Aufwand zu korrigierende Festlegung dar, zum anderen wurde damals am

Standort Landau keine Gymnasialausbildung angeboten. Insofern verwundert es nicht, dass „damals“ die Kategorie „unentschieden“ mit 8.9 % der Studierenden deutlich geringer besetzt war. Für eine Grundschulausbildung hatten sich damals 37.5 % entschieden. Fasst man die damaligen Angaben zu weiteren Lehrämtern nach der oben beschriebenen Regruppierung zusammen, lag bei den Studierenden nach dem „alten Modell“ der Anteil der „Sekundarstufe I“ bei 39.2 %.

Bezüglich der **beruflichen Vorgeschichte** der BAE-Studierenden ergibt sich folgendes Bild: 168 Personen (7.6 %) haben ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg erworben, 967 Personen (43.3 %) haben ihr Studium unmittelbar nach dem Abitur begonnen, 220 Personen (10.5 %) haben nach dem Abitur ein soziales Jahr abgeleistet, 48 Männer (10.3 % der Männer in der Stichprobe) haben den Wehrdienst abgeleistet, 259 Männer (50.4 %) den Zivildienst, 234 Personen (13.1 %) haben nach dem Abitur zunächst eine lange Reise unternommen, 363 Personen (20.0 %) haben zunächst ein anderes Studium begonnen, bevor sie das Lehramtsstudium aufgenommen haben und 210 Personen (11.8 %) hatten vor dem Lehramtsstudium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen.

An einigen Stellen zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den BAE-Studierenden und den Studierenden nach dem „alten Modell“ bezüglich der beruflichen Vorgeschichte. So lag in den „alten“ Lehramtsstudiengängen der Anteil der Männer, die vor dem Studium ihren Wehrdienst absolviert haben, mit 19.5 % annähernd doppelt so hoch wie bei den BAE-Studierenden ($X^2(1, N = 1000) = 16.25, p < .000, W = .13$), für den Anteil der Zivildienstleistenden gibt es hingegen keinen Unterschied. Auch war unter den Studierenden nach dem „alten“ Modell der Anteil derjenigen, die vor dem Beginn des Studiums bereits ein anderes Studium begonnen hatten mit 27.1 % höher als bei den BAE-Studierenden, allerdings handelt es sich um einen praktisch kaum bedeutsamen Effekt ($X^2(1, N = 4063) = 27.89, p < .000, W = .08$). Ebenso ist der bei den „alten“ Lehramtsstudierenden höhere Anteil derjenigen, die vor dem Studium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten (15.9 %) einzustufen ($X^2(1, N = 3948) = 12.12, p < .000, W = .06$), sowie der bei den „alten“ Studierenden noch etwas geringere Anteil (10.1 %) derjenigen, die vor dem Studium eine lange Reise unternommen haben ($X^2(1, N = 3912) = 8.82, p < .003, W = .05$).

Für die zeitlichen Ressourcen, die die BAE-Studierenden gezwungenermaßen für Aktivitäten außerhalb des Studiums – namentlich *jobs* – aufwenden müssen, ist der pro Monat frei **zur Verfügung stehende Geldbetrag** ein Indikator. 70 % der Studierenden geben an, dass sie monatlich mit weniger als 250 € auskommen müssen, 27,1 % haben bis 500€ zur freien Verfügung und nur 2,9 % mehr als 500 €. Den Studierenden nach dem „alten Modell“ stand im Vergleich zu den Bachelor-

Studierenden tendenziell mehr Geld zur freien Verfügung (66.9 % mussten mit 250 € oder weniger auskommen, 27.8 % mit 250-500 €; 5.3 % hatten mehr als 500 €). Dieser Unterschied ist – wenn auch mit recht unbedeutendem Effekt – statistisch signifikant ($X^2(1, N = 4124) = 16.08, p < .000, W = .06$).

Weiteren Aufschluss über die Struktur der Studierendenschaft und die Attraktivität des Standorts erlaubt die Frage, wie weit der (elterliche) **Wohnort vom Studienort** Landau **entfernt** ist. Hier geben 19 % der BAE-Studierenden an, aus dem unmittelbaren Nahbereich bis 20 km zu stammen, 34.1 % kommen aus der näheren Umgebung bis (20-50 km), 29.4 % aus der weiteren Umgebung (50-100 km) und 17.5 % von weiter entfernt. Eine Tendenz dazu, dass der BAE-Studiengang inzwischen verstärkt von weiter entfernt wohnenden Personen nachgefragt wird, ist ebenfalls erkennbar. Unter den Studierenden nach dem „alten Modell“ stammte ein größerer Anteil (21.8 %) aus dem unmittelbaren Nahbereich bis 20 km und der näheren Umgebung (37.1 %), ein etwa vergleichbarer Anteil (28.8 %) aus der weiteren Umgebung und ein deutlich kleinerer Teil (12.3 %) aus dem Fernbereich über 100 km ($X^2(1, N = 3474) = 21.18, p < .000, W = .10$).

Die **Vorerfahrung** im Umgang mit dem **Computer** (*Computer Literacy*) der BAE-Studierenden liegt im Mittel bei 5.22 (± 1.26) von 7 möglichen Punkten. Im Vergleich dazu war die Ausprägung der *Computer Literacy* unter den Studierenden im „alten Modell“ (4.93 ± 1.43) noch signifikant geringer ausgeprägt ($t(5056) = 9.19, p < .000, d = .26$). Die oben beschrieben zumindest **mittelbar berufsrelevanten Vorerfahrungen** der BAE-Studierenden sind folgendermaßen ausgeprägt: 27.3 % der Studierenden geben an „sehr oft“ Freizeitaktivitäten (Buch lesen, Ausflug unternehmen ...) mit Kindern und Jugendlichen unternommen zu haben, bei 34.5 % war dies „eher oft“ der Fall, bei 28.7 % „eher selten“ und nur bei 9.2 % „nie“. Bei diesen Tätigkeiten sehen sich 43.3 % der Studierenden als erfolgreich („trifft voll zu“), 46.4 % als teilweise erfolgreich („trifft eher zu“) und .5 % als nicht erfolgreich („trifft eher nicht zu“); Rest ohne Angabe. Noch deutlicher ist das Bild bezüglich der Frage, ob diese Tätigkeit Freude bereitet hat. Hier geben 78.3 % „trifft voll zu“ an, 11.7 % „trifft eher zu“ und .1 % „trifft nicht zu“.

Der Eindruck, dass die Vorerfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen nicht gering ausgeprägt sind, bleibt auch dann bestehen, wenn man den Zeitraum auf den sich die Erfahrungen beziehen, als mindestens zwei Wochen definiert (längere Kurse oder Trainings bzw. Begleitung bei Freizeiten). Auch hier geben 32.6 % an, dies „sehr oft“ unternommen zu haben, 24.8 % geben an „eher oft“, 19.9 % „eher selten“ und 22.3 % „nie“. Wie bei den singulären Freizeitaktivitäten empfanden sich auch bei diesen längerfristigen Aktivitäten 35.2 % als erfolgreich, 41.4 % als teilweise erfolgreich und .4 % als nicht erfolgreich. Auch

hier berichtet der Großteil der Studierenden (64.6 %), dass die Begleitung ihnen Freude gemacht habe, 12 % können dies teilweise bejahen und nur .4 % geben an, keine Freude dabei empfunden zu haben.

3.2 Motive der Studienwahl

Die Ausprägungen der auf faktorenanalytischem Weg ermittelten Skalen der Motive zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums sind in Tabelle 2 für die BAE-Studierenden und die Studierenden im alten Modell im Vergleich dargestellt. Absolut gesehen ist in beiden Gruppen das Motiv *Wahrgenommene Fähigkeit zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen* am höchsten ausgeprägt, das geringste Gewicht hat das Motiv *Kompaktheit des Lehramtsstudiums*. Signifikante Unterschiede finden sich zwischen den beiden Studierendengruppen bezüglich aller Motive, allerdings kann nur dem Unterschied beim Motiv *Kompaktheit des Studiums* eine gewisse praktische Bedeutsamkeit zugeschrieben werden (für die BAE-Studierenden ist die wahrgenommene Kompaktheit des Studiums ein weniger wichtiger Motivator).

Tabelle 2: Ausprägungen der Motive zur Aufnahme des Lehramtsstudiums in den unterschiedlichen Studiengängen

	BAE-Studierende		„altes Modell“		<i>t(df)</i>	<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Mot. 1: Kompaktheit des Studiums	2240	2.99(.52)	2788	2.83(.57)	10.75 *** (5026)	.31
Mot. 2: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen	2244	1.72(.41)	2787	1.78(.43)	5.29 *** (5029)	.15
Mot. 3: Günstige Rahmenbedingungen	2246	2.23(.69)	2794	2.33(.67)	5.10 *** (5038)	.14

Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = sehr stark, 2 = stark, 3 = weniger stark, 4 = gar nicht“, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n. s. = nicht signifikant.

Der Vergleich der Gruppen von BAE-Studierenden, die verschiedene Schulformen als künftigen Einsatzort anstreben ist Tabelle 3 zu entnehmen. Aus der Perspektive der praktischen Bedeutsamkeit zeigt sich auch hier lediglich ein Unterschied bezüglich der wahrgenommenen *Kompaktheit des Studiums*. Diese ist unter denjenigen Studierenden, die die Förderschule und das Gymnasium anstreben, ein weniger gewichtiges Motiv zum Eintritt in das Studium.

Tabelle 3: Ausprägungen der Motive zur Aufnahme des Lehramtsstudiums nach von den Studierenden angestrebten Schularten (BAE)

	Grundschule		Sekundarstufe I		Förderschule		Gymnasium		unent-schieden		F(df)	ω^2
	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)		
Mot. 1: Kompaktheit des Studiums	862	2.94 (.52)	293	2.95 (.51)	378	3.09 (.49)	345	3.06 (.51)	352	3.00 (.53)	7.99 (4) ***	.012
Mot. 2: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen	866	1.68 (.40)	294	1.73 (.41)	378	1.72 (.39)	343	1.71 (.43)	353	1.80 (.43)	5.69 (4) ***	.008
Mot. 3: Günstige Rahmenbedingungen	864	2.24 (.70)	295	2.22 (.66)	379	2.32 (.68)	344	2.15 (.65)	354	2.21 (.70)	2.98 (4) *	.004

Vgl. Tabelle 2

3.3 Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen

Die Ausprägungen der selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen sind in Tabelle 4 dargestellt. Alle vier faktorenanalytisch gebildeten Skalen werden im Mittel zumindest als „eher gut“ bewertet, wobei in der Selbstwahrnehmung die *Kooperationsfähigkeit* positiv herausfällt. Sowohl die mittleren Ausprägungen als auch die Streuungen unterscheiden sich bei allen vier erfragten Selbsteinschätzungen zwischen den beiden Gruppen von Studierenden – gemessen an den Effekstärken – nicht.

Tabelle 4: Ausprägungen der selbst eingeschätzten Stärken / Schwächen in den unterschiedlichen Studiengängen

	BAE-Studierende		„altes Modell“		t(df)	d
	N	M(±SD)	N	M(±SD)		
St. / Schw. 1: Beharrlichkeit	2251	1.91(.47)	2781	1.92(.48)	.175 n. s. (5030)	.01
St. / Schw. 2: Verbale Fähigkeit	2256	1.91(.49)	2799	1.89(.50)	.920 n. s. (5053)	.03
St. / Schw. 3: Führungsfähigkeit	2250	1.88(.49)	2784	1.93(.49)	3.06 ** (5032)	.09
St. / Schw. 4: Kooperationsfähigkeit	2256	1.40(.37)	2797	1.42(.40)	2.01 * (5051)	.06

Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Antworten zur Frage „Was können Sie gut, was können Sie weniger gut“, skaliert mit „1 = gut, 2 = eher gut, 3 = weniger gut, 4 = gar nicht“, *p < .05, **p < .01, ***p < .001, n. s. = nicht signifikant.

Der Intra-BAE-Vergleich nach angestrebter Schulform ist in Tabelle 5 dargestellt. Mit einer Ausnahme (Merkmal *Beharrlichkeit*) finden sich hier überall – zumindest „kleine“ – Effekte der Unterschiedlichkeit. So schätzen spezifisch die Studierenden, die später am Gymnasium tätig sein wollen, ihre *verbale Fähigkeit* in Relation zu den anderen Gruppen höher ein. Die besten Selbsteinschätzungen bezüglich der *Führungsfähigkeit* finden sich wiederum bei den Gymnasialanwärtern und bei den Studierenden, deren Ziel die Sekundarstufe I ist. Dem entgegen ist gerade in diesen beiden Gruppen die *Kooperationsfähigkeit* am geringsten ausgeprägt.

Tabelle 5: Ausprägungen der selbst eingeschätzten Stärken / Schwächen nach von den Studierenden angestrebten Schularten (BAE)

	Grundschule		Sekundarstufe I		Förderschule		Gymnasium		unentschieden		<i>F(df)</i>	ω^2
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
St. / Schw. 1: Beharrlichkeit	865	1.89 (.46)	293	1.91 (.47)	380	1.94 (.49)	346	1.88 (.48)	357	1.96 (.49)	1.84 (4) n. s.	.001
St. / Schw. 2: Verbale Fähigkeit	867	1.96 (.49)	295	1.90 (.47)	380	1.97 (.48)	346	1.75 (.46)	358	1.87 (.49)	13.65 (4) ***	.022
St. / Schw. 3: Führungsfähigkeit	866	1.94 (.49)	293	1.81 (.46)	381	1.90 (.47)	346	1.75 (.51)	354	1.92 (.48)	11.59 (4) ***	.019
St. / Schw. 4: Kooperationsfähigkeit	868	1.36 (.36)	295	1.43 (.38)	380	1.34 (.34)	345	1.48 (.41)	358	1.42 (.38)	9.35 (4) ***	.015

Vgl. Tabelle 4

3.4 Sozialkompetenzen

Die Ausprägungen der Sozialkompetenzen können Tabelle 6 entnommen werden. Im Unterschied zu den selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen, welche die Selbstwahrnehmung von *Fähigkeitsdispositionen* beschreiben, wird bei den Kompetenzskalen erfragt, *wie oft* eine spezifische Kompetenz auf der *Verhaltens-ebene* umgesetzt wird. Im Mittel werden von den Studierenden -in deren Selbstwahrnehmung- alle Sozialkompetenzen „oft“ in beruflichen Arbeitssituationen gezeigt, wobei *Führungsfähigkeit* und *Konfliktfähigkeit* absolut gesehen am seltensten in Anwendung kommen. Obwohl auch hier an einigen Stellen Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen auftreten, haben diese doch angesichts der geringen Effektstärken kaum eine praktische Relevanz.

Tabelle 6: Ausprägungen der Sozialkompetenzen in den unterschiedlichen Studiengängen

	BAE-Studierende		„altes Modell“		<i>t(df)</i>	<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Selbstständigkeit	2260	1.99(.50)	2799	1.93(.48)	4.13 *** (5057)	.12
Kooperationsfähigkeit	2252	1.83(.43)	2797	1.88(.44)	3.98 *** (5047)	.11
Soziale Verantwortung	2260	1.82(.45)	2799	1.79(.43)	2.23 * (5057)	.06
Konfliktfähigkeit	2253	2.24(.56)	2796	2.21(.54)	2.20 * (5047)	.06
Kommunikationsfähigkeit	2252	1.95(.42)	2796	1.94(.43)	.53 n. s. (5046)	.02
Führungsfähigkeit	2249	2.20(.54)	2795	2.19(.54)	.43 n. s. (5042)	.01
Situationsgerechtes Auftreten	2251	1.78(.45)	2797	1.74(.44)	3.34 ** (5046)	.09

Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = selten, 5 = sehr selten, 6 = nie“, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n. s. = nicht signifikant.

Keinerlei praktisch bedeutsame Unterschiede bezüglich der Sozialkompetenzen finden sich zwischen den Gruppen der von den BAE-Studierenden angestrebten Schulformen, aus diesem Grund wird hier auf eine tabellarische Darstellung verzichtet.

3.5 Methodenkompetenzen

Eine Ergänzung zu den oben beschriebenen Sozialkompetenzen bildet die Klasse der Methodenkompetenzen, deren Ausprägungen in Tabelle 7 dargestellt sind. Absolut betrachtet gruppieren sich auch hier die Selbsteinschätzungen der Häufigkeit der Anwendung entsprechender Kompetenzen um den Wert „oft“ (mit einer Tendenz in Richtung „manchmal“), wobei die Dimension *Zielorientiertes Handeln* im Vergleich zu den anderen Dimensionen öfter zum Tragen kommt. Unterschiede zwischen den beiden verglichenen Studiengängen lassen sich indes – legt man die Frage nach der praktischen Bedeutsamkeit an – kaum ausmachen.

Tabelle 7: Ausprägungen der Methodenkompetenzen in den unterschiedlichen Studiengängen

	BAE-Studierende		„altes Modell“		<i>t(df)</i>	<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Reflexivität	2256	2.23(.65)	2783	2.13(.62)	5.72 *** (5037)	.16
Analysefähigkeit	2256	2.50(.59)	2779	2.42(.57)	3.13 ** (5033)	.09
Flexibilität	2255	2.34(.53)	2785	2.27(.53)	4.57 *** (5038)	.13
Zielorientiertes Handeln	2256	2.07(.50)	2786	2.03(.50)	2.57 * (5040)	.07
Arbeitstechniken	2255	2.27(.52)	2780	2.24(.52)	2.03 * (5033)	.06

Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = selten, 5 = sehr selten, 6 = nie“, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n. s. = nicht signifikant.

Wie schon bei den Sozialkompetenzen können auch hier zwischen den Gruppen der von den BAE-Studierenden angestrebten Schulformen keine praktisch bedeutsamen Unterschiede vorgefunden werden.

3.6 Personale Kompetenzen

Die mittleren Ausprägungen der personalen Kompetenzen bzw. die Wichtigkeiten persönlicher Werthaltungen sind in Tabelle 8 wiedergegeben. Alle thematisierten Werte werden im Untersuchungskollektiv als „besonders wichtig“ bis „wichtig“ eingeschätzt. Bildet man eine Rangreihe der Wichtigkeiten, so nimmt hier relativ betrachtet die *Neugierde* eine nachgeordnete Bedeutung ein. Wie bei den Sozial- und Methodenkompetenzen gibt es auch hier an keiner Stelle praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Studierenden der beiden Studienmodelle.

Schlüsselt man die BAE-Studierenden nach angestrebter Schulform auf (Tab. 9), so finden sich praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Untergruppen bei zwei der sechs Personalen Kompetenzen. Studierende, die die Grundschule oder die Förderschule anstreben schreiben sich selbst höhere Ausprägungen von *Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit* sowie *Gelassenheit und Geduld* zu.

Tabelle 8: Ausprägungen der Personalen Kompetenzen in den Unterschiedlichen Studiengängen

	BAE-Studierende		„altes Modell“		<i>t(df)</i>	<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit	2248	1.51(.42)	2793	1.48(.40)	2.38 * (5039)	.07
Gelassenheit und Geduld	1979	1.66(.50)	2791	1.61(.47)	3.42 ** (4768)	.10
Pflichtbewusstsein	1983	1.95(.65)	2794	1.90(.62)	2.87 ** (4775)	.08
Freiheitsliebe	1979	1.84(.57)	2788	1.83(.57)	.69 n.s. (4765)	.02
Erfolgsorientierung	2251	2.14(.56)	2793	2.11(.56)	2.28 * (5042)	.07
Neugierde	2249	2.42(.63)	2793	2.35(.60)	4.07 *** (5040)	.12

Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = besonders wichtig, 2 = wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = eher unwichtig, 5 = unwichtig, 6 = besonders unwichtig“, **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001, n. s. = nicht signifikant.

Tabelle 9: Ausprägungen der Personalen Kompetenzen nach von den Studierenden angestrebten Schularten (BAE)

	Grundschule		Sekundarstufe I		Förderschule		Gymnasium		unentschieden		<i>F(df)</i>	ω^2
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit	867	1.45 (.40)	294	1.57 (.43)	379	1.44 (.37)	342	1.62 (.45)	356	1.56 (.43)	15.48 (4) ***	.025
Gelassenheit und Geduld	768	1.62 (.48)	251	1.70 (.50)	331	1.58 (.42)	318	1.74 (.56)	301	1.72 (.52)	7.49 (4) ***	.013
Pflichtbewusstsein	769	1.88 (.61)	252	1.91 (.61)	332	2.01 (.70)	318	2.00 (.71)	302	2.06 (.68)	6.10 (4) ***	.010
Freiheitsliebe	768	1.81 (.57)	251	1.90 (.56)	331	1.83 (.54)	318	1.86 (.58)	302	1.88 (.57)	1.50 (4) n. s.	.001
Erfolgsorientierung	867	2.12 (.54)	295	2.08 (.54)	380	2.20 (.53)	342	2.10 (.60)	357	2.22 (.59)	4.49 (4) **	.006
Neugierde	867	2.47 (.62)	264	2.38 (.65)	380	2.40 (.59)	342	2.34 (.67)	356	2.42 (.63)	3.55 (4) **	.005

Vgl. Tabelle 8

3.7 Handlungskontrolle nach Misserfolg, bei der Ausübung einer Tätigkeit und prospektiv

Da diese Variablengruppe bei den Studierenden im „alten Modell“ nicht erhoben wurde, können keine Vergleiche zwischen den Studiengängen angestellt werden.

den. Hingegen ist ein Abgleich mit den von Kuhl und Kazén (2003) berichteten Normen deskriptiv möglich. Angesichts der markanten Geschlechterdifferenzen werden für die Merkmale der Handlungskontrolle getrennte Normen für Frauen und Männer berichtet.

Die Werte der weiblichen BAE-Studierenden liegen auf der Skala *Handlungsorientierung nach Misserfolg (HOM)* mit $4.93(\pm 2.85)$ Rohwertpunkten nahe am Wert 5, dem in der Normtabelle der Standardwert 101 zugeschrieben wird, der Wert der männlichen BAE-Studierenden (6.54 ± 2.85) entspricht – interpoliert – etwa dem Standardwert 102.5. Für die Skala *Handlungsorientierung prospektiv (HOP)* entspricht der Wert der Frauen (6.91 ± 3.03) etwa dem Standardwert 104, der Wert der Männer (6.62 ± 3.04) lässt sich dem Standardwert 102.5 zuordnen. Auch bezüglich der Skala *Handlungsorientierung während der Tätigkeitsausführung (HOT)* lassen sich weder bei den Frauen (10.01 ± 1.59 ; entsprechend Standardwert 103) noch bei den Männern (9.60 ± 1.77 ; etwa entsprechend Standardwert 104) markante Abweichungen von den Normen des *HAKEMP 90* ausmachen.

In Tabelle 10 werden die Ausprägungen der Gruppen der von den BAE-Studierenden angestrebten Schulformen unterschieden. Ein praktisch bedeutsamer – wenn auch nach der Klassifikation von Cohen (1988) „kleiner“ – Effekt der Unterschiedlichkeit zeigt sich nur beim Aspekt *Handlungsorientierung nach Misserfolg*. Hier weisen diejenigen Studierenden, die künftig in der Sekundarstufe I oder im Gymnasium unterrichten möchten, höhere Werte auf als die anderen Gruppen einschließlich der noch Unentschlossenen.

Tabelle 10: Ausprägungen der Aspekte der Handlungskontrolle für die von den Studierenden angestrebten Schularten (BAE)

	Grundschule		Sekundarstufe I		Förderschule		Gymnasium		unentschieden		F(df)	ω^2
	N	M(\pm SD)	N	M(\pm SD)	N	M(\pm SD)	N	M(\pm SD)	N	M(\pm SD)		
Handlungsorientierung nach Misserfolg	860	4.94 (2.91)	292	6.07 (2.95)	374	5.40 (2.89)	341	5.89 (2.90)	352	5.23 (2.89)	11.90 (4)***	.019
Handlungsorientierung prospektiv	861	6.74 (3.03)	294	7.34 (3.01)	377	6.71 (3.00)	341	7.11 (2.91)	353	6.55 (3.13)	3.95 (4)**	.005
Handlungsorientierung während Tätigkeit	861	9.99 (1.62)	294	9.91 (1.54)	377	10.00 (1.58)	340	9.61 (1.74)	353	9.90 (1.73)	3.68 (4)**	.005

Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Summe der Rohwerte (Minimum = 0; Maximum = 12), * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n. s. = nicht signifikant.

3.8 Selbsteinschätzungen zu Persönlichkeitsmerkmalen

Bezüglich der Ausprägungen der Merkmale *Kontaktbereitschaft* und *Selbstkontrolle* zwischen der Eich-Stichprobe und den BAE-Studierenden lassen sich inferenzstatistische Vergleiche mit den von Brandstätter und Mayr (1994) berichteten Normwerten vornehmen⁵. Bei der Skala *Kontaktbereitschaft* lässt keine signifikante Abweichung der Ausprägung der BAE-Studierenden (26.16 ± 4.65) von der Norm (26.1 ± 5.3) ausmachen ($t(2251) = .65$, n. s.), gleiches gilt für die Skala *Selbstkontrolle* (BAE: 24.78 ± 4.58 ; Norm 24.7 ± 5.7 ; $t(2251) = .88$, n. s.).

Vergleicht man die Ausprägungen der Studierendengruppen, die unterschiedliche Lehrämter anstreben (Tab. 11), so zeigen sich wiederum kleine praktisch bedeutsame Unterschiede bezüglich der Merkmale *Kontaktbereitschaft* (hier schreiben sich im Verhältnis die Gruppen „Grundschule“ und „Förderschule“ die höheren Werte zu) und *Stabilität* (höhere Werte für „Sekundarstufe I“ und „Gymnasium“).

Tabelle 11: Ausprägungen der Persönlichkeitsmerkmale für die von den Studierenden angestrebten Schularten (BAE)

	Grundschule		Sekundarstufe I		Förderschule		Gymnasium		unterschieden		<i>F(df)</i>	ω^2
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Kontaktbereitschaft	867	6.71 (1.13)	295	6.29 (1.22)	380	6.58 (1.10)	343	6.40 (1.21)	357	6.43 (1.17)	10.36 (4) ***	.016
Stabilität	867	6.14 (1.25)	296	6.45 (1.20)	380	6.27 (1.21)	343	6.54 (1.29)	357	6.26 (1.17)	7.99 (4) ***	.012
Selbstkontrolle	867	6.23 (1.10)	295	6.29 (1.20)	380	6.15 (1.15)	343	6.15 (1.19)	357	6.13 (1.16)	1.31 (4) n. s.	.001

Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf das Originalformat der Items (Minimum = 1; Maximum = 9), * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n. s. = nicht signifikant.

3.9 Allgemeine Selbstwirksamkeit

Auch hier kann die mittlere Ausprägung der BAE-Studierenden per Einstichproben- *t*-Test mit den von Schwarzer und Jerusalem (1999) berichteten Normwerten verglichen werden⁶. Der mittlere Summenwert der BAE-Studierenden (29.85 ± 3.52) liegt hier signifikant höher als der Mittelwert der Normstichprobe (28.95 ± 4.17) ($t(2214) = 12.11$, $p < .001$).

⁵ Bezüglich der Skala *Stabilität* ist ein solcher Vergleich nicht möglich, da die hierzu von Brandstätter und Mayr vorgelegten Angaben unplausibel und möglicherweise fehlerbehaftet sind.

⁶ Bei Schwarzer und Jerusalem werden Normwerte für verschiedene Stichproben berichtet, die jedoch nicht nennenswert unterschiedlich sind. Hier wird auf die größte dieser Stichproben Bezug genommen.

Vergleicht man die Ausprägungen der unterschiedlichen Schulformen anstrebenden BAE-Studierenden (Tab. 12), so zeigt sich wiederum ein kleiner Effekt. Als relativ gesehen höher selbstwirksam nehmen sich diejenigen Studierenden wahr, die die Schulformen „Grundschule“ und „Förderschule“ als ihren künftigen Arbeitsort avisieren.

Tabelle 12: Ausprägungen der Allgemeinen Selbstwirksamkeit nach von den Studierenden angestrebten Schularten (BAE)

	Grundschule		Sekundarst. I		Förderschule		Gymnasium		unent-schieden			
	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)	F(df)	ω ²
Allgemeine Selbstwirksamkeit	864	2.06 (.35)	294	1.97 (.32)	379	2.03 (.33)	341	1.91 (.37)	354	2.01 (.36)	12.79 (4) ***	.021

Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala („1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau“), *p < .05, **p < .01, ***p < .001, n. s. = nicht signifikant.

4. Diskussion und Ausblick

Nachfolgend werden Ergebnisse interpretiert und Implikationen dargestellt, die herausragen bzw. Handlungsbedarf signalisieren. Auf das forschungsmethodische Desiderat, Clusteranalysen zur Identifikation verschiedener „Typen“ von Studierenden vorzunehmen und die Interkorrelationen der Skalen eingehender zu analysieren, wird noch im Ausblick verwiesen.

4.1 Markante Ergebnisse und deren Interpretation

Soziodemographische Daten, Motive der Studienwahl und selbstberichtete Stärken und Schwächen können für beide Studierendenkohorten hervorgehoben werden, Persönlichkeitsmerkmale werden lediglich für die Kohorte der BAE-Studierenden interpretiert.

4.1.1 Zur Soziodemografie der Lehramtsstudierenden

Der deutliche Frauenüberschuss unter den BAE-Studierenden am Standort Landau (nahezu $\frac{3}{4}$ der Studierenden sind weiblich) kann als für Lehramtsstudiengänge im Allgemeinen charakteristisch gelten. Zudem unterscheiden sich in dieser Hinsicht die Studierenden nach dem „alten Modell“ kaum von den BAE-Studierenden, so dass die Reform der Lehramtsstudiengänge sichtbar keinen Effekt auf die Geschlechterverteilung hatte. Bezüglich des Alters der Studierenden ist dagegen ein Trend zu einer insgesamt (etwas) jüngeren Klientel im BAE-Studiengang zu verzeichnen, der Grund hierfür liegt in erster Linie darin, dass der Anteil der Altersgruppe von über 25 Jahren, mithin also der Anteil „Spätberufe-

ner“, die zuvor etwas anderes unternommen haben, von 14.1 % unter den Studierenden nach dem „alten Modell“ auf nunmehr 8.2 % unter den BAE-Studierenden gesunken ist. Diese Entwicklung kann aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden: Zum einen könnte es positiv bewertet werden, dass es weniger Studieneinsteiger gibt, die zuvor schon einen anderen Weg gegangen (und dort möglicherweise gescheitert) sind, also weniger Studieneinsteiger, für die das Lehramtsstudium eine Art „Option zweiter Wahl“ darstellt. Dem entgegen kann es aber auch kritisch betrachtet werden, dass mit diesem Schwund an beruflich vorerfahrenen angehenden Lehrerinnen und Lehrern auch weniger eigene berufspraktische Erfahrung, die außerhalb des Systems Schule gemacht wurde, in eben dieses System einfließt.

Die durchschnittliche Abiturnote der BAE-Studierenden von 2.7 liegt im Vergleich zur Statistik der KMK zu Abiturnoten im Schuljahr 2004/2005 (berichtet durch GEW, 2007), die mittlere Abiturnoten auf Länderebene darstellt, im eher unterdurchschnittlichen (d. h. leistungsmäßig schlechteren) Bereich. Dies gilt sowohl auf Bundesebene (die mittleren Abiturnoten streuen zwischen den Bundesländern von 2.30 in Thüringen bis 2.72 in Niedersachsen) als auch insbesondere auf Landesebene (mittlere Abiturnote in Rheinland-Pfalz als dem „Hauptabnehmer“ der Landauer Studierenden: 2.58), so dass festzustellen ist, dass der Lehramts-Bachelor insgesamt von der schulischen Leistungsfähigkeit eher mittlere bis unterdurchschnittliche Abiturienten anspricht. Besonders deutlich tritt diese Problematik bei denjenigen Studierenden zu Tage, die später in der Sekundarstufe I unterrichten möchten wollen. Die relativ gesehen besten Schulleistungen weisen diejenigen Studierenden auf, die später am Gymnasium unterrichten wollen oder die sich zu Beginn des Studiums diesbezüglich noch nicht festgelegt haben.

Auffallend ist bezüglich der angestrebten Schulformen weiterhin deren Häufigkeitsverteilung: Nur 13.1 % der Studierenden geben hier an, später in der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I, die Angaben „Hauptschule“, „Realschule“ und „Integrierte Schulform Sek. I“ umfassend, unterrichten zu wollen. Ob sich hier angesichts des deutlich höheren Anteils derjenigen, die später an der Grundschule unterrichten möchten (38.4 %) und den vergleichbar hohen Anteilen von Förderschule (16.9 %) und Gymnasium (15.3 %) eine systematische Schieflage in der Personaldeckung und damit der Unterrichtsversorgung abzeichnet, kann nur geklärt werden, wenn die hier berichteten Zahlen für den Ausbildungsstandort Landau mit denen anderer lehrerbildenden Hochschulen verglichen werden. Einen ersten Hinweis darauf, dass die geringe Nachfrage nach einer künftigen Lehrtätigkeit in der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I kein für den Standort Landau spezifisches Phänomen ist, bietet eine aktuell an der TU Dresden durchgeführte Studierendenbefragung. Dort geben von den Studienbeginnern sogar nur

1.5 % an, künftig in der Mittelschule des Bundeslandes Sachsen unterrichten zu wollen (ZLS Leipzig, 2010). Für das Land Rheinland-Pfalz, dessen Neueinstellungen von Lehrern in Referendariat und Schuldienst sich zu einem nicht vernachlässigbaren Anteil aus Landauer Absolventen rekrutieren, könnte sich hier eine in den kommenden Jahren an Schärfe gewinnende Mangelsituation an Realschule plus und anderen nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I abzeichnen. Diese Problematik bleibt auch denn bestehen, wenn man annimmt, dass ein Teil der noch Unentschiedenen sich im Lauf des Studiums auf die Sekundarstufe I festlegt. Zum Vergleich: In den „alten“ Studiengängen vor der Reform gaben in Landau 39.2 % der Studierenden an, später in Haupt- oder Realschule lehren zu wollen.

In Bezug auf die Lebenssituation der BAE-Studierenden stimmt weiterhin bedenklich, dass der Großteil (70 %) monatlich mit einem frei verfügbaren Geldbetrag von weniger als 250 € auskommen muss, also in einer prekären Situation studiert, die es nicht selten erfordert, mit „Studentenjobs“ Geld hinzu zu verdienen und so der Konzentration auf die Studieninhalte abträglich ist. Im Vergleich zu den Studierenden in den „alten“ Studiengängen hat sich diese Problematik noch verschärft.

Durchweg positiv einzuschätzen ist die *Computer Literacy* der Studierenden, die sich, zumindest was die Erfahrung mit verschiedenen Typen von Standardprogrammen oder -aufgaben angeht, auf einem hohen Niveau bewegt. Auch ist hier zwischen „alten“ Studierenden und BAE-Studierenden ein positiver Trend zu erkennen. Einschränkend sei angemerkt, dass hier die computerbezogenen Kompetenzen lediglich über den Bericht der Programmarten erfasst wurde, was keine Aussage über die Intensität der Nutzung und Detailkenntnisse erlaubt.

Auch die von den Studierenden gemachten Angaben zu den *mittelbar berufsrelevanten Vorerfahrungen* (Umgang mit und Betreuung von Kindern und Jugendlichen) sind positiv zu bewerten, unterstreichen sie doch, dass die Mehrzahl der Studierenden durchaus über solche Vorerfahrungen verfügt, sich dabei mehrheitlich als erfolgreich einschätzt und – was noch wichtiger ist – angibt, dabei auch Freude empfunden zu haben. Ohne die so erfragten Vorerfahrungen überbelasten zu wollen, sind sie doch ein Indiz dafür, dass ein Großteil der Studienbeginner „sehenden Auges“ einen Beruf anstrebt, dessen wesentliches Alltagsgeschäft eben der Umgang mit Lernenden ist.

4.1.2 Motive für die Studienwahl und selbst berichtete Stärken und Schwächen, Persönlichkeitsmerkmale

In diesem Abschnitt werden vornehmlich (a) Unterschiede zwischen Studierenden nach dem „alten Modell“ und BAE-Studierenden sowie (b) Unterschiede zwischen den Gruppen der durch die BAE-Studierenden angestrebten Schulfor-

men eingegangen. Da es bezüglich Fragestellung (a) an vielen Punkten keine *wesentlichen* Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen gibt, haben viele der von Bodensohn, Schneider und Jäger (2008) gezogenen Konklusionen nach wie vor Bestand. Für umfangreiche Detailanalysen sei der Leser auf diese Publikation verwiesen.

Bezüglich der von den Studierenden berichteten Ausprägungen der Motive der Entscheidung für ein Lehramtsstudium nimmt – erfreulicherweise – nach wie vor das Motiv *Wahrgenommene Fähigkeiten zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen* absolut betrachtet die dominante Stellung ein. Eine mit der Errichtung des BAE-Studiums abnehmende Bedeutung kommt dem Motiv *Wahrgenommene Kompaktheit des Lehramtsstudiums* zu. Hier kann angenommen werden, dass die Studierenden den mit der Reform insgesamt gewachsenen *workload* des Studiums realistisch antizipieren. Am geringsten wirkt dieses Motiv gerade in den, zumindest in der Außendarstellung, arbeitsintensiveren Studienschwerpunkten Gymnasium und Förderschule.

Unbedeutend sind die Unterschiede, die sich zwischen den Studierenden nach dem „alten Modell“ und den BAE-Studierenden bezüglich der selbsteingeschätzten Sozial-, Methoden- und Personale Kompetenzen ausmachen lassen. Unter den Sozialkompetenzen wird absolut betrachtet die *Kooperationsfähigkeit* als am höchsten ausgeprägt eingeschätzt, unter den Methodenkompetenzen die *Zielorientierung* – beides Kernkompetenzen im Lehrerberuf. Erfreulich ist, dass unter den alternativ auch als „Werthaltungen“ oder „Tugenden“ (Frey, 2008) zu überschreibenden Personalen Kompetenzen alle Aspekte zumindest als „wichtig“ eingeschätzt werden. Offensichtlich sind sich die Studierenden hier der hohen Bedeutung dieser Tugenden im Hinblick auf ihr Berufsziel durchaus bewusst. Speziell bezüglich der Personalen Kompetenzen sind ferner die Unterschiede zwischen den Schulform-Gruppen innerhalb der BAE-Studierenden von Interesse: Die beiden Gruppen Sekundarstufe I und Gymnasium billigen hier den Aspekten *Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit* und *Gelassenheit und Geduld* etwas weniger Wichtigkeit zu, als die Gruppen Grundschule und Förderschule. Gerade diese Aspekte, die man dem Oberbegriff „Empathie“ zuordnen kann, spielen also für die Studierenden derjenigen Schulformen eine größere Rolle, in denen später die pädagogische Arbeit – relativ – ein größeres Gewicht und die fachliche Arbeit ein geringeres Gewicht besitzt.

Bei den drei Aspekten der Handlungskontrolle finden sich keine markanten Unterschiede der mittleren Ausprägungen der BAE-Studierenden von den statistischen Normwerten. Beim Vergleich der die verschiedenen Schulformen anstrebenden Untergruppen zeigt sich auch bezüglich des Aspekts *Handlungsorientierung nach Misserfolg* eine Unterschiedlichkeit zwischen den Gruppen Gymnasi-

um und Sekundarstufe I auf der einen und Grundschule und Förderschule auf der anderen Seite. Die beiden erstgenannten Gruppen schätzen sich der Tendenz nach eher so ein, dass sie nach erlebtem Misserfolg schneller wieder „auf die Beine“ kommen.

Wenig überraschend ist der Befund, dass sich die Landauer BAE-Studierenden bezüglich der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale *Kontaktbereitschaft* und *Selbstkontrolle* nicht von den Normwerten unterscheiden, wurden doch diese Normen von Brandstätter und Mayr (1994) ebenfalls über Lehramtsstudierende gebildet. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich die oben beschriebene Polarisierung zwischen einerseits den Gruppen Gymnasium und Sekundarstufe I und andererseits Grund- und Förderschule auch bezüglich zweier Persönlichkeitsskalen zeigt. Die Gruppen Gymnasium und Sekundarstufe I beschreiben sich im Vergleich zu den für die Grund- und Förderschule Studierenden als in höherem Maße psychisch *stabil*, aber auch als weniger *kontaktbereit*.

Das Merkmal der *Allgemeinen Selbstwirksamkeit* beschreibt, inwieweit Personen ihr eigenes Handeln in der Umwelt als wirksam wahrnehmen, mithin inwieweit sie der Überzeugung sind, durch eigenes Tun in der Umwelt „etwas bewegen“ zu können. Insofern ist es bemerkenswert, dass die Skalenwerte der BAE-Studierenden im Mittel höher als die von Schwarzer und Jerusalem (1997) berichteten statistischen Normen liegen. Auch hier ist im Gruppenvergleich wieder ein Unterschied auszumachen: Gerade diejenigen Studierenden, die später in Grund- und Förderschule unterrichten möchten, beschreiben sich im Verhältnis zu den anderen als höher selbstwirksam. Hier kommt diesen Gruppen möglicherweise ihre höhere Wertschätzung von Empathie und ihre höhere soziale Kontaktbereitschaft zugute, weil gerade in der intensiveren sozialen Interaktion in höherem Maße auf die Umwelt eingewirkt werden kann.

4.2 Implikationen der Studie

Die Studie spricht sowohl bildungsplanerische als auch hochschuldidaktische Problemkreise an. Dazu sind jedoch an dieser Stelle nur einige wenige Anregungen möglich. So müssten umgehend Maßnahmen zur Verbesserung der ökonomischen Verhältnisse der Studierenden in die Wege geleitet werden, um die Studierenden diesbezüglich zu entlasten. Ein Beschneiden von Freileistungen (Druckmöglichkeiten, Internet-Literatur usw.) durch die Hochschulen gerät dabei in ein besonders grelles Licht. Für die Bildungsplanung ist der Umstand, dass die Nachfrage nach dem nicht-gymnasialen Sek. I – Lehramt so deutlich eingebrochen ist, eine echte Herausforderung. Auch die Erkenntnis, dass Lehramtsstudierende eher mittlere bis unterdurchschnittliche Abiturschnitten mitbringen bietet wiederum Anlass, über Eignungskriterien bei der Zulassung zum Studium, als auch conse-

quent über Steuerungsmechanismen im Zugang zum Lehramtsstudium nachzudenken und diese zeitnah einzuleiten.

Und wenn nicht die Besten der Besten als Lehrkräfte für die Schulen gewonnen werden können, ist doch anhand anderer Kriterien zu belegen, welche speziellen Vorerfahrungen, Kompetenzen und Eigenschaften die Auswahl zukünftiger Lehrkräfte legitimiert.⁷ Die hier gefundenen ersten Hinweise darauf, dass die Sekundarstufen I und II anstrebende Studierende gegenüber Grund- und Förderschulstudierenden unterschiedliche Niveaus persönlicher Einschätzungen in für das Lehramt zentralen Kompetenzen berichten, könnte eine Diskussion darüber unterfüttern, ob dies als „Lehramtsprofil“ hinzunehmen sei, oder ob dies möglicherweise Hinweise auf praxisrelevante Defizite sind. Kann beispielsweise von einer Gymnasiallehrkraft weniger Empathie verlangt werden, als von einer Grundschullehrkraft? Und nicht zu vergessen: Der hohe Frauenüberschuss bei den Lehramtsstudierenden fordert eine gezielte „Männer ins Lehramt“ – Initiative d. h. Männer-Förderung heraus. Letzteres ist in der Regel auch eine explizite Forderung im Rahmen der Akkreditierungsverfahren von Lehramtsstudiengängen.

4.3 Ausblick

In der Gesamtschau lässt sich nach der Betrachtung der Einzelergebnisse konstatieren, dass die BAE-Studierenden bezüglich der Motive zur Studienwahl, Selbsteinschätzungen in verschiedenen Kompetenzklassen sowie einiger zentraler Persönlichkeitsvariablen, zumindest was die absoluten Ausprägungen angeht, durchaus günstige Voraussetzungen für den anspruchsvollen Lehrerberuf „mitbringen“. Ob sich auf der Basis dieser schon zu Studienbeginn mit relativ geringem Aufwand erhobenen Merkmale eine tragfähige Prognose im Hinblick auf Studien- und Berufserfolg aufbauen lässt, wird in künftigen Längsschnittstudien geprüft, welche 2011 begonnen werden. Auch im Hinblick auf diese Forschungslinie könnten die an mehreren Stellen gefundenen Unterschiedlichkeiten zwischen angehenden Gymnasial- und Sek. I-Lehrkräften einerseits und Grund- und Förderschulaspiranten andererseits systematisch etwas zu differenziellen Erfolgsprognosen beitragen. Hierzu soll in einem weiteren Forschungsschritt anhand von Clusteranalysen untersucht werden, ob sich diese beiden „Typen“ von Lehramtsstudierenden abbilden lassen.

Um abzuschätzen, inwieweit die Maße der selbst eingeschätzten Sozial-, Methoden und personalen Kompetenzen mit den Aspekten der Studieneingangsmotivation sowie den psychologischen Merkmalen Handlungskontrolle, Persönlichkeitseigenschaften und Selbstwirksamkeit einhergehen, wurden zusätzlich die

⁷ Es empfiehlt sich beispielsweise der Vergleich mit unserem Nachbarn Frankreich. Dessen Hürden (Concours) zum Lehramt halten einen Großteil der ursprünglichen Kandidaten vom Eintritt in den Schuldienst ab.

entsprechenden Korrelationen berechnet. Aufgrund der Vielzahl der so erhaltenen Korrelationen und der damit einhergehenden Notwendigkeit einer umfangreicheren Systematisierung wird die Auseinandersetzung mit diesem Thema an anderer Stelle erfolgen.

Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Becker, L. A. (1999). Measures of effect size (strength of association). Verfügbar unter http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/SPSS/glm_effectsize.htm [31.12.2010].
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2006). Die Weiterentwicklung der Evaluationskultur in Schulpraktischen Studien am Beispiel von VERBAL und REBHOLZ. In M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung* (S. 87-115). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bodensohn, R., Schneider, C. & Jäger, R. S. (2008). Welche Klientel entscheidet sich für ein Lehramtsstudium? Mögliche Entscheidungshilfen für eine künftige Auswahl von Lehramtsstudierenden. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien* (3) (S. 208-248). Leipzig: Universitätsverlag.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). NEO-FFI: NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brandstätter, H. & Mayr, J. (1994). Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA): Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden. Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik* (S. 231-247). Innsbruck: Österr. Studien-Verl.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory: Professional Manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment resources Inc.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17, 148-175.
- Frey, A. (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59, 1-21.

- Frey, A. (2008). Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung.: Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft). (2007). Abiturnoten-Ländervergleich 2005 – kein Grund für Bundesweites Zentralabitur. Verfügbar unter: http://www.gew.de/Abiturnoten-Laendervergleich_2005_kein_Grund_fuer_bundesweites_Zentralabitur.html [17.11.2010].
- Hunter, J. E., Schmidt, F. L. & Jackson, G. B. (1982). Meta-analysis. Cumulating research findings across studies. Beverly Hills: Sage.
- Jäger, R. & Behrens, U. (1994). Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Mainz: v. Hase & Koehler.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [19.11.2010].
- Kuhl, J. & Kazén, M. (2003). Handlungs- und Lageorientierung: Wie lernt man seine Gefühle zu steuern? In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Tests und Trends (S. 201-219). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Wassiljew, I. (1985). An information-processing perspective on motivation: Intrinsic task-involvement, problem solving, and the complexity of action plans. In G. d'Ydewalle (Hrsg.), Cognition, information processing, and motivation (S. 505-522). Amsterdam: North-Holland Publishing.
- Kuhl, J. (1983). Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle: Mit 16 Tabellen. Berlin: Springer (Univ., Habil.-Schr. Bochum, 1982).
- Kuhl, J. (n. d.). Kurzanweisung zum Fragebogen HAKEMP 90. Verfügbar unter: <http://www.psychologie.uzh.ch/fachrichtungen/motivation/Studium/lehre/alt/ws0506/methodenIWS0506/hakemp90.pdf> [29.10.10], Universität Osnabrück.
- Mayr, J. & Mayrhofer, E. (1994). Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung und Zufriedenheit bei LehrerstudentInnen. In J. Mayr (Hrsg.), Lehrer/in werden (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, S. 113-127). Innsbruck: Österr. Studien-Verlag.
- Ostendorf, F. (1991). Das Fünf-Faktoren-Modell als umfassendes Instrument der Persönlichkeitsdiagnostik. In H. Schuler & U. Funke (Hrsg.), Eignungsdiagnostik in Forschung und Praxis. Psychologische Information für Auswahl, Beratung und Förderung von Mitarbeitern (Beiträge zur Organisationspsychologie, S. 234-237). Stuttgart: Verl. für Angewandte Psychologie.

- Schneewind, K. A., Schröder, G. & Cattell, R. B. (1983). Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test: 16PF. Bern: Huber.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der Psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: R. Schwarzer. Verfügbar unter: http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf [30.10.2010].
- ZLS Leipzig (2010). Hat sich der neue Lehramtsbachelor bewährt?: Eine aktuelle Bestandsaufnahme auf der Grundlage der Evaluationsstudien an der Universität Leipzig und der TU Dresden (ZLS – Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung der Universität Leipzig, Hrsg.). Leipzig (Kurzfassung). Verfügbar unter: http://www.uni-leipzig.de/zls/uploads/media/Forschungsergebnisse_kurz.pdf [20.11.2010].

Anschrift der Autoren:

Dr. Christoph Schneider, Dipl.-Psych.; Lehrer, WMA. an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fortstraße 7, 76829 Landau,
E-Mail: schneider@uni-landau.de

Dr. Rainer Bodensohn, Dipl.-Päd., Lehrer, Akad. Direktor und Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fortstraße 7, 76829 Landau, E-Mail: bodensohn@uni-landau.de